Niveau(x) d'enseignement : 1
Centre d'intérêt : 260

Numéro EDUQ : 9370534

Tremblay, Richard.

Ecole et comportement : l'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins / Richard Tremblay, Egide Royer. -- [Québec] : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1992.
66 p. ; 28 cm.

Code: 9293-0200; 16-1585-01. Bibliogr. : p. 61-66.

ISBN 2-550-23491-X

Vedette(s)-secondaire(s): Royer, Egide * Québec (Province). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Descripteur(s): Trouble du comportement * Besoins de l'étudiant * Mésadapté socio-affectif * Méthode d'évaluation * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Par la publication de ce document, le MEQ veut inciter les organismes scolaires à appliquer sa définition du trouble du comportement, à adopter des pratiques d'évaluation susceptibles d'aider les jeunes qui présentent ce problème et à favoriser ces élèves. Le premier chapitre traite de la nécessité pour le réseau scolaire de se doter d'une définition éducationnelle des troubles du comportement. Le deuxième retrace l'évolution, depuis 1983, des définitions au Québec et ailleurs et justifie l'abandon de la catégorie "mésadaptation socio-affective". Le troisième chapitre présente la définition elle-même. Le quatrième expose deux méthodes complémentaires d'évaluation du comportement: la méthode normative et la méthode fonctionnelle. Le cinquième chapitre est consacré à la pratique même de l'évaluation. Il présente un modèle en paliers qui permet de déterminer les services dont les élèves en difficulté de comportement ont besoin et d'élaborer un plan d'intervention approprié.

Type de document:

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET L'ÉVALUATION DE LEURS BESOINS

Québec

9370534

ÉCOLE ET COMPORTEMENT

L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET L'ÉVALUATION DE LEURS BESOINS

Richard Tremblay
Égide Royer

Ministère de l'Éducation
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Décembre 1992

Conception
Richard Tremblay, Commission scolaire de la Jeune-Lorette
Égide Royer, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

Rédaction
Richard Tremblay, Commission scolaire de la Jeune-Lorette

Coordination
Égide Royer, DASSC
Liette Picard, DASSC
Monique Rancourt, DASSC

Collaboration
Michel Roy

Montage et traitement de texte
Anne Michaud, DASSC
Jocelyne Breton, DASSC
Lyne Trudelle, DASSC
Lise Matte, DASSC

Le genre masculin est utilisé dans le seul but d'alléger la lecture du texte et nullement dans une intention discriminatoire.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation - 9293-0200

ISBN 2-550-23491-X

Dépôt légal - quatrième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

AVERTISSEMENT

Le présent document a été rédigé avant que soient modifiées les définitions d'«élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage», par suite de l'entente conclue le 3 juillet 1992 entre le Comité patronal de négociation et les syndicats d'enseignantes et d'enseignants. Ces modifications ont entraîné la création de la catégorie des «élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental», qui comprend elle-même deux sous-catégories : celle des «élèves ayant des troubles de comportement» et celle des «élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale».

L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins ne concerne que la catégorie des «élèves ayant des troubles de comportement» (dénommés auparavant «élèves ayant des troubles de conduite ou de comportement»). La catégorie des «élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale» fera l'objet d'un guide d'intervention particulier dans lequel la définition sera clarifiée. Des précisions sont disponibles dans le document *«Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage»* (MEQ, 1992).

Les auteurs du présent document sont d'avis que la différence entre les deux sous-catégories d'élèves précédemment citées en est une de degré plutôt que de nature. En principe, les façons d'analyser la situation des uns et des autres et de les identifier sont les mêmes. Seules varieront les descriptions comportementales proprement dites et les critères de durée, de constance, de fréquence, de gravité et de complexité. Ces critères seront bien sûr plus exigeants dans le cas des élèves ayant des troubles graves associés à une déficience psychosociale. On peut penser également que les interventions préalables à cette identification devront aussi être importantes et suffisamment prolongées puisque ce diagnostic justifie la présence de personnel d'encadrement ou de réadaptation de façon quasi continue lorsque l'élève est à l'école.

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

1. POUR UNE DÉFINITION ÉDUCATIONNELLE DES TROUBLES DU COMPORTEMENT 3

1.1 Les difficultés de la question 3
1.2 Une définition à l'usage du réseau scolaire 6

2. L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS AU QUÉBEC ET AILLEURS 9

2.1 La mésadaptation socio-affective, avant 1983 9
2.2 La révision de 1983 10
2.3 L'abandon de la catégorie «mésadaptation socio-affective» 10
2.4 Les progrès récents de l'adaptation scolaire en Amérique 11

3. LE TROUBLE DU COMPORTEMENT 15

3.1 Une définition 15
3.2 La clarification de la définition 16

3.2.1 Précisions sur quelques concepts de la définition 16
3.2.2 Collaboration entre le personnel qualifié et les personnes visées 16
3.2.3 Comportements caractéristiques 17
3.2.4 Déficit important de la capacité d'adaptation 23
3.2.5 Difficultés significatives d'interaction avec l'environnement 26
3.2.6 Comportements qui nuisent à l'apprentissage et à la socialisation de l'élève lui-même ou d'autrui 29
3.2.7 En dépit des mesures d'encadrement habituelles 30

4. LES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT 33

4.1. La méthode normative 33

4.1.1 Définition 33
4.1.2 Fonction 34
4.1.3 Techniques 35
4.1.4 Limites 36

4.2 La méthode fonctionnelle 40

4.2.1 Définition 40
4.2.2 Fonction 41
4.2.3 Techniques 41
4.2.4 Limites 43

5. L'ÉVALUATION AUX FINS D'IDENTIFICATION ET D'ÉLABORATION D'UN PLAN D'INTERVENTION 47

CONCLUSION 59

BIBLIOGRAPHIE 61

INTRODUCTION

En publiant le présent document, le ministère de l'Éducation du Québec cherche à aider les organismes scolaires à appliquer sa définition du trouble du comportement[1]. Il veut les inciter à adopter des pratiques d'évaluation susceptibles de mener à des décisions valables sur l'éducation des jeunes qui manifestent des perturbations du comportement. Le Ministère espère ainsi continuer à favoriser l'élaboration de services satisfaisants pour ces élèves.

Deux exigences ont guidé la rédaction du document. La première était l'adoption d'une perspective éducationnelle, afin de répondre aux besoins du milieu scolaire et d'utiliser au maximum ses ressources et sa compétence. La seconde exigence était constituée par l'obligation de se fonder sur les données les plus récentes de la recherche, plutôt que sur des intuitions ou des théories du comportement.

Le premier chapitre traite de la nécessité pour le réseau scolaire de se doter d'une définition du trouble du comportement qui répond aux besoins de ses utilisateurs, lesquels sont essentiellement des éducateurs. On y expose les écueils de cette définition et l'importance de tendre au maximum d'objectivité possible.

Le deuxième chapitre décrit l'évolution, depuis 1983, des définitions officielles utilisées par les milieux scolaires au Québec. On rappelle les difficultés pratiques soulevées par les définitions antérieures et on justifie l'abandon récent de la catégorie «mésadaptation socio-affective».

---

[1] Dans le présent texte, l'expression «trouble du comportement» est un équivalent de «trouble de la conduite ou du comportement». L'expression «trouble de la conduite», quant à elle, désigne un type particulier de trouble du comportement, celui qui a été défini par Kauffman (1989). Voir p. 20 du présent texte.

Le chapitre suivant clarifie la définition actuelle du trouble du comportement. On indique des critères dont l'application pourra permettre de déterminer, avec un minimum d'ambiguïté, les élèves qui appartiennent à cette catégorie. Les concepts qui la sous-tendent sont analysés et mis en relation avec des indices objectifs.

Dans le quatrième chapitre, le lecteur trouvera un exposé portant sur deux méthodes complémentaires d'évaluation du comportement : la méthode normative et la méthode fonctionnelle. À la description, s'ajoutent des commentaires sur leurs mérites et leurs lacunes.

Enfin, le cinquième chapitre est consacré à la pratique même de l'évaluation. On y présente un modèle en paliers, axé sur l'intervention. Par un examen honnête, graduel et complet de toutes les données disponibles, ce modèle conduit à déterminer les services dont les élèves en difficulté de comportement ont besoin. Il donne lieu à la conception d'un plan d'intervention quand le bien-fondé en a été démontré.

1. POUR UNE DÉFINITION ÉDUCATIONNELLE DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

1.1 Les difficultés de la question

Certains comportements observés chez les enfants en difficulté d'adaptation sortent de la norme avec une évidence criante et les handicapent au point que la nécessité d'adapter, pour eux, les services éducatifs ne fait aucun doute. Une distorsion grave de la réalité, par exemple, ou une incapacité totale à communiquer appartiennent à ce genre de comportement.

Toutefois, dans l'immense majorité des cas, la conduite des jeunes en difficulté d'adaptation n'a pas ce caractère indiscutable (Algozzine, Schmid et Mercer, 1981; Gaudreau, 1980). Elle n'est pas radicalement différente de celle des élèves qui s'adaptent bien. Ceux-ci ont également des sautes d'humeur, se querellent, agissent d'une manière irrationnelle... On s'inquiète des comportements de cette nature seulement *lorsqu'ils se produisent trop souvent, trop intensément ou pendant trop longtemps*. La variabilité du comportement normal est un des principaux facteurs qui, selon Kauffman (1985), contribuent à la difficulté de définir le trouble du comportement.

Parce que cette chose ou ce phénomène n'a pas une existence indépendante de notre jugement, sa définition restera toujours une question d'opinion. Décider si tel élève présente des troubles du comportement, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école. Ces valeurs, ces normes, qui peut les connaître? Qui peut se prononcer sur l'écart tolérable entre le comportement de l'individu et le comportement que l'école attend de lui? Pour Kauffman (1985), si les sciences du comportement donnent le moyen d'être objectif dans la mesure du comportement et rigoureux dans l'explicitation de nos normes, les valeurs et l'appréciation professionnelle du degré de déviance relèvent, en fin de compte, d'un jugement subjectif.

Ce jugement est influencé par des contraintes administratives, dont la principale est le soutien financier disponible (Baulu, 1985), et par des contraintes pédagogiques, au premier rang desquelles vient l'obligation pour l'enseignant de maintenir l'ordre dans sa classe (Mullen et Wood, 1986). Qu'un critère parfaitement objectif de la normalité soit impossible à préciser, c'est ce qui est démontré, en partie, par l'étude des taux de prévalence des troubles du comportement. Baulu (1985) constate que les taux théoriques varient selon les auteurs consultés et les méthodes de détermination, les taux administratifs varient selon la capacité de payer de l'État et des commissions scolaires, et les taux observés, toujours supérieurs aux taux administratifs, varient d'un milieu à l'autre selon l'information disponible».

Aux États-Unis, le gouvernement fédéral estime que de 2 à 3 p. 100 de la population scolaire devrait être admissible aux programmes pour les élèves «émotivement perturbés»; pourtant, dans tout le pays, moins de 1 p. 100 de la population reçoit des services pour un trouble du comportement et, dans certains États, le pourcentage ne dépasse pas 0,2 p. 100 (CCBD, 1989). Au Canada, le taux moyen se situait en 1988 à 0,49 p. 100 selon Dworet et Rathgeber (1990). Ces auteurs notent des écarts importants entre les diverses provinces ou territoires : l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve ont déclaré un taux de prévalence de 1 p. 100, l'Ontario de 0,45 p. 100, tandis que la Saskatchewan (0,0002 p. 100) et les Territoires du Nord-Ouest (0,0003 p. 100) reconnaissent des taux très inférieurs à la moyenne canadienne.

Depuis quelques années, dans l'ensemble du Québec, les taux de prévalence déclarés au ministère de l'Éducation sont à la hausse :

Année	Prévalence
1985-1986	1,16 %
1986-1987	1,31 %
1987-1988	1,33 %
1988-1989	1,42 %
1989-1990	1,62 %

Entre les trois ordres d'enseignement, la répartition du taux de prévalence, en 1989-1990, était la suivante :

À l'éducation préscolaire	0,18 %
Au primaire	1,41 %
Au secondaire	2,26 %

Les taux de prévalence observés par les chercheurs varient entre 0,5 et 20 p. 100 (Kauffman, 1985). Selon Wood et Zabel (1978), de 20 à 30 p. 100 des jeunes ont un problème de comportement, problème qui persisterait pendant toute la durée de leur fréquentation scolaire chez *seulement 1,5 à 3 p. 100* d'entre eux. Kauffman (1985) estime que de 6 à 10 p. 100 des élèves ont un sérieux problème de comportement.

La difficulté de mesurer le phénomène de la mésadaptation tient à l'impossibilité d'en donner une définition absolument objective. Les définitions des théoriciens reflètent leurs croyances et leurs *a priori*. Selon qu'ils se placent d'un point de vue psychodynamique, behavioriste ou écologique, ils définiront le trouble du comportement avec un vocabulaire

et des concepts difficilement conciliables (Kauffman, 1985). Les uns en feront le symptôme d'un conflit intrapsychique, les autres le résultat malheureux d'un processus d'apprentissage social ou la manifestation d'un déséquilibre global. La seule manière d'y voir clair est de commencer par se demander qui a besoin d'une définition et à quoi elle doit servir.

1.2 Une définition à l'usage du réseau scolaire

Les psychiatres ont leurs propres définitions des difficultés d'adaptation. Elles sont intégrées dans un système diagnostique cohérent, le DSM-III-R (APA, 1987), qui leur sert à communiquer entre eux et à prescrire des traitements psychothérapeutiques ou pharmacologiques.

Mais, comme tendent à le démontrer les conclusions des recherches du groupe de Forness (CCBD, 1987), les diagnostics psychiatriques ne répondent pas aux besoins de l'école. Ainsi, les résultats obtenus par des enfants qui ont passé une batterie de tests scolaires et psychologiques portant sur l'intelligence générale et le rendement en lecture ou en écriture se sont avérés indépendants de leurs diagnostics psychiatriques; la même conclusion s'applique au profil formé par les résultats aux divers tests de la batterie (Barnes et Forness, 1982; Forness, Bennett et Tose, 1983; Forness, Sinclair, Alexson, Seraydarian et Garza, 1985). Sinclair et ses collaborateurs, quant à eux, ont étudié la relation entre les diagnostics psychiatriques des enfants et leur classement scolaire : dans toute la cascade de services spécialisés, allant de la classe ordinaire à la classe spéciale, ils n'ont pas pu établir de différences importantes selon l'appartenance des jeunes aux divers groupes de diagnostics psychiatriques (Alexson et Sinclair, 1986; Sinclair, Forness et Alexson, 1985).

Emprunter le système diagnostique des psychiatres reviendrait donc à confier, du moins partiellement, à des spécialistes étrangers au monde scolaire la responsabilité de concevoir les programmes et les services pour les élèves qui présentent un trouble du comportement. Plutôt que de méthodes cliniques, le réseau scolaire a besoin de se doter

de ses propres règles et de les éprouver en fonction de sa mission éducative. La définition du trouble du comportement et les méthodes pour déterminer les élèves qui requièrent un plan d'intervention ne valent qu'en tant qu'instruments d'éducation. C'est pourquoi les enseignants, les parents, les administrateurs, et non pas seulement les professionnels des sciences humaines, doivent comprendre ces outils et savoir comment les utiliser. Tout comme les diagnostics médicaux servent à recommander des traitements, les évaluations éducationnelles doivent servir à concevoir et à implanter des solutions éducatives.

Bien qu'il soit impossible d'atteindre en ce domaine une connaissance certaine, les éducateurs doivent viser le maximum d'objectivité possible. Leurs jugements devraient donc se fonder sur des critères officiels et des renseignements accessibles à toutes les parties directement engagées. On ne peut contrôler la subjectivité et l'arbitraire qu'en se livrant à un examen méthodique et complet de toutes les données qui servent à évaluer les jeunes qui présentent des troubles du comportement.

Le ministère de l'Éducation va d'ailleurs continuer à déployer des efforts pour aider le milieu scolaire à se doter d'outils d'identification et d'évaluation de cette population qui répondront à la double exigence de pertinence éducative et de rigueur professionnelle.

RÉSUMÉ

Le trouble du comportement n'existe pas indépendamment d'un jugement sur nos valeurs et nos attentes. Le réseau scolaire doit avoir sa propre définition du trouble du comportement afin de répondre aux besoins d'ordre éducatif des jeunes perturbés dans leur comportement.

2. L'ÉVOLUTION DES DÉFINITIONS AU QUÉBEC ET AILLEURS

Les textes qui précisent les définitions des clientèles de l'adaptation scolaire sont appelés à se modifier régulièrement, puisqu'ils reflètent, au moins autant qu'ils l'orientent, l'état momentané des préoccupations, des connaissances et des pratiques des agents d'éducation. Au cours des dernières années, les définitions officielles ont évolué vers une meilleure description des élèves qui présentent des troubles du comportement, tout en encourageant une pratique qui tient compte des particularités du contexte scolaire.

2.1 La mésadaptation socio-affective, avant 1983

Jusqu'en 1983, l'élève dit «mésadapté socio-affectif» était celui dont le comportement était reconnu, à la suite d'une évaluation psychologique, comme le rendant inapte à fréquenter un groupe normal. Cette définition était aussi vague que stigmatisante. Sa formulation suggérait un comportement hors de contrôle et limitait le dépistage aux seuls élèves dont la conduite nuisait considérablement au fonctionnement de la classe. La décision diagnostique incombait au psychologue qui, seul, avait à en assumer la responsabilité.

Dans ces conditions, moins de 1 p. 100 de la population scolaire était reconnue comme mésadaptée socio-affective. Ce taux correspond à celui des élèves qui étaient placés en classe spéciale en raison de leurs comportements perturbateurs. Il semble que la classe spéciale soit le classement qu'entraînait automatiquement cette reconnaissance, ce qui avait sans doute pour effet de limiter considérablement le nombre de jeunes que les éducateurs étaient prêts à identifier. La définition de la mésadaptation socio-affective a été révisée une première fois en 1983.

2.2 La révision de 1983

En 1983, le ministère de l'Éducation adopta la définition suivante :

> L'élève avec une mésadaptation socio-affective est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée à l'aide de techniques d'observation systématique ou d'examens standardisés, utilisés par un personnel qualifié, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, familial ou social.

Cette définition englobait tout aussi bien les jeunes qui ont un trouble du comportement que ceux qui sont handicapés par un trouble «sévère» du développement, tel l'autisme. Elle confondait donc des difficultés comportementales plus ou moins graves avec des perturbations cliniques beaucoup plus lourdes. De plus, la définition de 1983 n'était pas affranchie de l'idée que les sciences du comportement, représentées par un «personnel qualifié», sont capables de déterminer qui a des troubles du comportement et qui n'en a pas. Aujourd'hui, on reconnaît que le rôle de ce personnel n'est pas de prendre seul cette décision, mais de contribuer à la rigueur et à l'objectivité du processus d'évaluation. Les psychologues ou les professionnels de formation analogue, les enseignants, les directeurs d'école et les parents doivent viser un consensus au lieu de s'en remettre à la décision d'un des leurs. Le jugement éclairé n'est l'apanage d'aucun de ces groupes. Chacun a la responsabilité de déceler les besoins des jeunes qui présentent des troubles du comportement et le devoir de respecter les points de vue de ses partenaires.

2.3 L'abandon de la catégorie «mésadaptation socio-affective»

Le ministère de l'Éducation a abandonné la catégorie de la mésadaptation socio-affective. Dans ses directives administratives aux commissions scolaires, il recommande maintenant d'identifier séparément les élèves qui ont un trouble du comportement et ceux

qui présentent des troubles «sévères» du développement. Le Ministère est conscient des difficultés que pose l'identification des troubles du comportement. Le présent document vise d'ailleurs à élucider certaines de ces difficultés en proposant des indications susceptibles de guider les commissions scolaires dans la clarification du processus d'identification.

2.4 Les progrès récents de l'adaptation scolaire en Amérique

Pour aider les réseaux scolaires à évaluer les élèves qui présentent des troubles du comportement, des chercheurs ont proposé, au cours des dernières années, des méthodes judicieuses (CCBD, 1987). Elles reposent sur deux suggestions pratiques :

a) l'utilisation d'*une équipe multidisciplinaire* d'agents d'éducation qui assume la responsabilité des décisions concernant les services éducatifs offerts aux élèves qui présentent des troubles du comportement;

b) l'utilisation de données provenant de *sources multiples* dans le processus qui mène à ces décisions.

L'évaluation ne se conçoit plus comme une action momentanée dont le résultat est la catégorisation du jeune, mais comme un processus continu qui passe par plusieurs stades avant qu'une décision officielle ne soit prise sur la nécessité d'offrir des services adaptés. Ces nouvelles pratiques en évaluation se caractérisent par des séquences d'opérations qui deviennent graduellement de plus en plus exigeantes à mesure que la démarche se prolonge (Walker, Severson et Haring, 1987).

Au moins un État américain, celui de l'Iowa, réputé pour la qualité de son système éducatif, a adopté une méthode d'évaluation de ce genre (Wood et autres, 1985). On y considère la décision d'accorder des services éducatifs adaptés aux besoins de l'élève comme une décision qui ne doit pas être réfrénée par l'attribution d'une étiquette lourde de

conséquences, mais qui doit être appuyée par un processus d'évaluation qui comporte un jugement critique : l'élève a-t-il, oui ou non, besoin d'un plan d'intervention? Est-il nécessaire de lui offrir des services éducatifs mieux adaptés? Les services ordinaires ne répondraient-ils pas mieux à ses besoins?

Les interventions effectuées auprès du jeune font partie intégrante du processus d'identification, de même que l'analyse du milieu social et scolaire de l'élève. La définition du trouble du comportement adoptée par l'État de l'Iowa est compatible avec diverses orientations théoriques, ses concepteurs ne s'étant engagés envers aucune des théories dominantes du comportement. Le grand mérite de ceux-ci est d'avoir dépassé la méthode qui fait de l'identification un processus qui consiste à comparer les caractéristiques qui définissent une catégorie et les comportements de l'individu évalué. Dans l'optique de Wood et autres (1985), la description des comportements des élèves en difficulté n'est qu'un des éléments de la définition; s'y ajoutent des précisions concernant les faits à recueillir et les conditions où le comportement doit être observé. Le Département de l'instruction publique de l'Iowa a poursuivi encore plus loin la clarification de sa définition en obligeant les districts scolaires à procéder selon un cheminement critique en cinq étapes, chacune constituant une augmentation des efforts de résolution du problème puisque les ressources et la responsabilité des spécialistes sont engagées de manière croissante.

Au Québec, la Commission des écoles catholiques de Montréal a implanté le processus de «signalisation continue». C'est une démarche en trois phases qui encourage les éducateurs à étudier régulièrement les besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Cette démarche vise la conception et l'implantation d'un plan d'intervention personnalisé (Jobin, 1983).

Le ministère de l'Éducation a suivi avec intérêt les travaux des chercheurs dans ce domaine et s'en est servi pour parfaire sa propre définition de l'élève qui présente des troubles du comportement.

RÉSUMÉ

Parce que la catégorie de la mésadaptation socio-affective ne répondait pas aux exigences d'identification de la population touchée et d'organisation des services, le ministère de l'Éducation l'a abandonnée. Il a adopté une définition moins stigmatisante et plus facile à appliquer, en s'inspirant des recherches récentes en adaptation scolaire.

3. LE TROUBLE DU COMPORTEMENT

La définition proprement dite du trouble du comportement formule succinctement les notions essentielles, la clarification les traduit en un vocabulaire pragmatique et suggère des façons de préciser les critères d'identification. Le présent chapitre se limite à la présentation d'indications destinées à clarifier la définition elle-même.

3.1 Une définition

> L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.
>
> Il peut s'agir :
>
> - de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
>
> - de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).
>
> Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.

> L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. (MEQ, Instruction 1992-1993)

3.2 La clarification de la définition

3.2.1 Précisions sur quelques concepts de la définition

L'évaluation psychosociale porte sur les comportements de l'élève en relation avec son milieu scolaire et social. Même si le terme «comportement» est pris au sens large, l'évaluation psychosociale n'est pas l'équivalent d'une évaluation clinique ou psychodynamique. Celles-ci peuvent contribuer à l'évaluation psychosociale, mais ne la remplacent pas. *Le personnel qualifié* désigne les psychologues, les psychoéducateurs et le personnel professionnel de formation analogue. *Les personnes visées* sont les enseignants de l'élève, ses parents et le directeur de l'école. Par *techniques d'observation ou d'analyse systématique*, on entend des grilles d'observation remplies par l'enseignant ou les professionnels, des échelles comportementales, des enquêtes sociométriques, des entrevues structurées réalisées par un professionnel et des tests psychométriques standardisés (de type projectif ou autre).

3.2.2 Collaboration entre le personnel qualifié et les personnes visées

L'évaluation psychosociale est réalisée par une équipe dont fait partie, obligatoirement, un professionnel des sciences du comportement (psychologue, psychoéducateur ou professionnel de formation analogue). Une équipe qui procéderait sans la participation de ce genre de professionnel n'agirait pas en conformité avec la définition

officielle. La même remarque s'applique au professionnel qui voudrait se réserver à lui seul l'exclusivité de l'identification.

L'équipe formée au minimum d'un professionnel compétent, d'un enseignant et d'un directeur cherche à établir un consensus sur l'identification de l'élève qui présente des troubles du comportement. Si un membre de l'équipe juge que la décision qui est prise cause un préjudice à l'élève, il peut exprimer un avis dissident.

3.2.3 Comportements caractéristiques

Des distinctions globales, comme celle que propose le Ministère entre comportements surréactifs et comportements sous-réactifs, suffisent pour regrouper la plupart des troubles du comportement.

Richman, Stevenson et Graham (1982) rapportent que l'agression et la timidité constituent les facteurs principaux de presque toutes les échelles d'appréciation du comportement utilisées pour les enfants d'âge préscolaire. Achenbach (1985) classe en deux grandes catégories les difficultés de comportement des jeunes de quatre à seize ans : l'une regroupe les problèmes liés à une insuffisance de maîtrise de soi, l'autre à un excès d'inhibition. Les enfants et adolescents qui appartiennent au premier groupe sont souvent dits «hyperactifs», «agressifs», «désobéissants», ou semblent présenter des «troubles de la conduite», tandis que ceux qui sont classés dans l'autre groupe ont tendance à être désignés comme «retirés», «anxieux» ou «dépressifs» (Zentall, 1986).

Comportements surréactifs

Le trouble surréactif se caractérise par une activité perturbatrice qui se manifeste par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité.

L'élève hostile adopte un style de comportement inamical, marqué par de l'agressivité verbale ou physique. C'est surtout en classe et dans les lieux où les élèves se rassemblent que la perturbation se manifeste. Les jeunes qui présentent une conduite très agressive sont souvent rejetés par leurs camarades et perçoivent ceux-ci comme leur étant hostiles (Kauffman, 1989). Quand les interventions habituelles de l'enseignant ne suffisent plus à rétablir la situation, les difficultés de comportement nécessitent des interventions particulières. En général, les élèves hostiles sont rapidement repérés dans le milieu scolaire, puisque leur conduite est, la plupart du temps, incompatible avec le fonctionnement de la classe ou de l'école.

L'élève impulsif anticipe difficilement les conséquences de ses actes, pose souvent des gestes sans réfléchir et inhibe peu ses comportements (Goldenson, 1970, cité par Wood et autres, 1985). L'impulsivité caractérise les enfants hyperactifs mais n'est pas exclusive au syndrome de l'hyperactivité, puisqu'elle s'observe également chez les enfants en difficulté d'apprentissage (Bower, 1975). L'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité apparaissent souvent chez le même individu. Ensemble, ces comportements nuisent considérablement à son apprentissage scolaire et à son adaptation sociale.

Comportements sous-réactifs

La sous-réactivité se caractérise par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social. L'élève sous-réactif craint les situations nouvelles ou celles qu'il perçoit comme menaçantes. Il tend à éviter les contacts et les relations interpersonnelles; il se retire à l'écart de ses camarades. Il a peu d'initiative, d'énergie et de motivation, et s'exprime rarement avec spontanéité (Wood et autres, 1985). Ce genre d'élève passe souvent inaperçu des autorités scolaires, et on en identifie très peu, malgré l'importance de leurs difficultés d'adaptation.

La distinction entre élèves surréactifs et élèves sous-réactifs est valable surtout pour les jeunes enfants. Elle s'observe aisément et décrit relativement bien cette population. Avec l'âge, cependant, les comportements de l'individu et les attentes de l'entourage se complexifient, de telle sorte que l'activité motrice, comme telle, perd de son importance comme indice d'une perturbation du comportement. La «réactivité» ne peut plus constituer le seul axe de la description des élèves qui présentent des troubles du comportement. Pour décrire fidèlement l'ensemble de leurs comportements caractéristiques, on doit recourir à une typologie plus différenciée. Celle qu'a proposée Kauffman (1989) retient l'attention parce qu'elle est complète, bien documentée et utilise un vocabulaire accessible. Cette typologie répond bien aux besoins du réseau scolaire, sans être incompatible avec les définitions utilisées en milieu clinique ou psychiatrique.

LA TYPOLOGIE DE KAUFFMAN

Kauffman (1989) distingue sept types de problèmes du comportement :

1° hyperactivité et problèmes associés;

2° trouble ouvert de la conduite;

3° trouble couvert de la conduite;

4° délinquance juvénile et usage de drogues;

5° trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles;

6° dépression et comportement suicidaire;

7° comportement psychotique.

Voici une présentation sommaire de chacun de ces types.

1° Hyperactivité et problèmes associés

L'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive; elle est constituée également d'un taux élevé de comportements perturbateurs que le jeune n'arrive pas à maîtriser volontairement. La distraction (problèmes d'attention) et l'impulsivité (agir sans penser) sont également des problèmes qu'ont les élèves hyperactifs. On observe un grand nombre de caractéristiques de l'enfant hyperactif chez les élèves qui se développent normalement. C'est par sa fréquence, sa durée et son intensité que le comportement de l'élève hyperactif dévie des conduites normales de son groupe d'âge.

2° Trouble ouvert de la conduite

Le trouble ouvert de la conduite se caractérise par un comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au fonctionnement du jeune dans sa vie de tous les jours, ou qui a pour conséquence que les adultes le considèrent comme intraitable. Le trouble de la conduite est ouvert lorsqu'il s'exprime par des comportements ouvertement agressifs ou hostiles, comme faire mal aux autres ou défier directement l'autorité de l'enseignant.

3° Trouble couvert de la conduite

Le trouble couvert de la conduite consiste en actes antisociaux commis à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage. Quatre problèmes liés à l'école (absentéisme, expulsion, échec scolaire et indiscipline) caractérisent aussi bien les garçons que les filles qui ont des troubles de la conduite.

Les deux formes (ouverte et couverte) de trouble de la conduite représentent peut-être les extrêmes d'un continuum où le refus de se conformer à la norme serait la pierre angulaire ou le point d'origine des deux pôles. On distingue les jeunes qui ont des

troubles de la conduite de ceux qui se développent normalement par la fréquence plus élevée de leurs comportements nuisibles et la persistance de ceux-ci à un âge où la plupart des enfants ont adopté un comportement moins agressif.

4° Délinquance juvénile et usage de drogues

La délinquance juvénile est un terme juridique qui indique une violation de la loi par une personne qui n'est pas encore adulte. De nombreux jeunes ont, à un moment donné, commis un acte qui contrevenait à la loi. Les jeunes délinquants sont ceux qui récidivent et qui se font appréhender. On abuse des drogues lorsque l'on s'en sert intentionnellement pour induire des effets physiologiques ou psychologiques (ou les deux ensemble) à des fins non thérapeutiques, et lorsque leur usage contribue à augmenter les risques pour la santé, l'équilibre psychologique, la vie en société, ou une combinaison de ces conséquences.

5° Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles

Les divers problèmes d'introversion ne sont pas bien définis. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement (sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour sa personne, timidité, peurs et hypersensibilité, par exemple) sont, en général, plus passagers que ceux qui sont liés aux troubles d'extraversion, et ils semblent comporter moins de risques de mener à une éventuelle maladie psychiatrique à l'âge adulte. L'anxiété ou l'isolement caractérise peut-être de 2 à 5 p. 100 de la population infantile et de 20 à 30 p. 100 des jeunes recommandés pour être vus en clinique pour un trouble du comportement. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement ne réclament une intervention que s'ils sont extrêmes et persistants. Les enfants et les jeunes qui se renferment sur eux-mêmes n'ont souvent pas le savoir-faire nécessaire pour établir des relations sociales réciproquement satisfaisantes.

La plupart des enfants éprouvent des peurs particulières, mais elles ne durent pas et ne nuisent pas à leurs activités. Les peurs sans fondement et les phobies risquent cependant

de restreindre gravement les activités d'une personne. Elles réclament alors une intervention. Les obsessions (pensées répétitives) et les compulsions (actes répétitifs) sont rares chez les enfants et peuvent être liées à des peurs. Une réticence extrême à parler, connue sous le nom de mutisme sélectif, peut être attribuable à la crainte des situations où il faut converser.

Les troubles de l'alimentation qui retiennent davantage l'attention des médias sont l'anorexie (s'affamer soi-même) et la boulimie (se gaver pour ensuite se faire régurgiter). L'anorexie et la boulimie supposent toutes les deux une crainte excessive de devenir gros. Mais, chez les adolescents, les diètes et la peur de l'obésité ne mènent pas toujours à ce type de problèmes.

L'obésité, chez les enfants, constitue un problème sérieux de santé; on peut la considérer également comme un problème social. Les autres problèmes d'alimentation comprennent le pica (manger des substances non comestibles), le mérycisme (se faire vomir) et des goûts alimentaires extrêmement exclusifs.

Les mouvements stéréotypés comportent des actions persistantes, involontaires, répétitives et non fonctionnelles. Souvent, ils ne mettent en jeu que les muscles du visage et ils sont transitoires. Ceux-là ne réclament aucune intervention particulière. Une intervention s'impose quand les tics persistent et qu'ils mettent en action de multiples groupes musculaires.

6° Dépression et comportement suicidaire

La dépression infantile ressemblerait à la dépression adulte à plusieurs égards, mais les comportements particuliers exprimés en réponse à un affect dépressif varieraient selon l'âge. Les adultes et les enfants déprimés éprouvent tous les deux une humeur triste et perdent intérêt aux activités productives. Les enfants déprimés sont susceptibles de

manifester une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social.

Le suicide et la tentative de suicide présentent d'importants problèmes d'évaluation parce que la honte associée au comportement suicidaire a souvent pour conséquence une dissimulation intentionnelle des faits. De plus, leur prévalence est difficile à établir parce que les circonstances exactes de la mort sont souvent impossibles à déterminer. Quoi qu'il en soit, on sait que les suicides et les tentatives de suicide des jeunes, surtout des adolescents et des jeunes adultes, ont augmenté dramatiquement au cours des dernières décennies. L'évaluation des risques de suicide implique la reconnaissance des signaux de danger et un jugement sur le sentiment de désespoir de l'individu. L'évaluation des facteurs de risque et l'appréciation de l'habileté de l'élève à réaliser les tâches qui lui permettent de faire face aux exigences de la vie peuvent servir à déterminer si une tentative de suicide est imminente.

7° Comportement psychotique

Le comportement psychotique comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant qui est incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'autostimulation et l'automutilation sont trois types possibles de comportement psychotique. Selon les définitions actuelles du ministère de l'Éducation, *les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie des troubles «sévères» du développement.* Ils relèvent d'un diagnostic médical.

3.2.4 Déficit important de la capacité d'adaptation

Un élève présente un déficit important de sa capacité d'adaptation seulement si ses comportements inadaptés sont beaucoup plus persistants, plus constants, plus fréquents, plus graves ou plus complexes que ceux de la moyenne des enfants de son âge et de son sexe.

Pour chacune de ces dimensions du comportement, voici des indices qui peuvent aider à juger si l'on a affaire à un élève dont la capacité d'adaptation est vraiment insuffisante.

Durée

Un trouble du comportement est persistant lorsqu'il dure depuis plusieurs mois. Il faut distinguer les manifestations momentanées, les crises passagères ou épisodiques des «patterns» installés qui présentent une certaine régularité ou une permanence dans le temps.

Clarizo et Higgins (1989) ont demandé à 83 psychologues pendant combien de temps un enfant devait manifester une perturbation émotive avant d'être recommandé pour une évaluation psychologique et éventuellement bénéficier de services particuliers en tenant pour acquis l'absence de danger physique pour lui-même ou pour autrui. Trente-neuf pour cent des répondants considèrent que l'enfant doit manifester une perturbation pendant cinq mois ou plus avant d'accepter une évaluation psychologique ou des services spéciaux; 35 p. 100 estiment qu'il faut attendre de trois à quatre mois et 26 p. 100 n'attendent que de trente à soixante jours. Algozzine (1981), pour sa part, estime qu'un comportement inadéquat peut être considéré comme persistant quand il se manifeste depuis au moins trois mois.

Constance

La perturbation comportementale doit avoir été observée dans diverses situations scolaires et sociales. Walker, Severson et Haring (1987) exigent, dans le procédé qu'ils ont standardisé, que l'observateur recueille des données en classe et pendant la récréation, en deux séances d'observation séparées pour chaque situation.

Fréquence

Un indice de fréquence suggéré par Algozzine (1981) dans sa mise en application de la définition fédérale américaine est de trois à quatre incidents critiques par semaine. Dans le même ordre d'idée, un trouble du comportement peut être qualifié de continu lorsqu'il se manifeste plusieurs fois par jour.

Gravité

Un trouble du comportement est grave lorsqu'il entraîne des conséquences graves pour l'enfant lui-même ou son entourage. L'appréciation de cette dimension est qualitative plutôt que quantitative, puisqu'il s'agit de juger de l'importance d'un événement. La gravité peut donc se définir selon les conséquences du comportement : un comportement est grave lorsqu'il a des conséquences très dommageables, dans l'immédiat, pour l'élève lui-même ou les autres (par exemple, une agression physique qui met la sécurité des autres en danger).

Complexité

Un élève qui présente des troubles du comportement manifeste plusieurs comportements inadaptés plutôt qu'un seul. Certaines combinaisons de caractéristiques (par exemple, de l'agressivité combinée à de l'impulsivité) peuvent être jugées plus graves que d'autres.

* * *

Plus le comportement de l'élève qu'on évalue correspond aux dimensions qu'on vient de citer (durée, constance, fréquence, gravité, complexité), plus le risque est grand qu'il s'agisse là d'un véritable trouble du comportement.

Le degré de déviance d'une conduite ne s'estime qu'en relation avec des élèves du même âge et du même sexe. Wood et autres (1985) suggèrent l'utilisation de deux techniques de comparaison normative :

1) Observer des élèves considérés comme normaux en même temps et dans les mêmes circonstances que l'on observe les élèves évalués, les uns pouvant alors servir de norme pour les autres.

2) Utiliser des échelles de comportement normalisées, telles l'échelle de Conners, l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement de Bullock et Wilson (1989) (Behavior Dimension Rating Scale), ou les questionnaires d'Achenbach.[1]

La description du comportement de l'élève est une condition nécessaire de l'évaluation psychosociale, mais elle n'est pas suffisante. L'équipe chargée de l'évaluation doit tenir compte de plusieurs autres variables, dont la qualité de l'environnement et de l'encadrement.

3.2.5 Difficultés significatives d'interaction avec l'environnement

Les troubles du comportement des jeunes ont ceci de particulier qu'ils peuvent se définir comme des espérances déçues. En matière de comportement, une anormalité est l'absence d'une progression souhaitée dans des sphères d'activités aussi diverses que la propreté, le langage, les relations interpersonnelles, le rendement scolaire, l'adaptation à la

---

[1] Au Québec, Poirier, Tremblay et Freeston (1992) ont évalué les échelles du comportement existantes. La Behavior Dimensions Rating Scale de Bullock et Wilson (1989) et la Child Behavior Checklist-Teacher's Report Form de Achenbach (1991) sont parmi celles qui présentent les meilleures qualités psychométriques. L'échelle de Bullock et Wilson est disponible en français sous le nom d'*Echelle d'évaluation des dimensions du comportement* (Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay et Freeston, 1992). Dans la deuxième partie de cet ouvrage, on trouve les normes établies pour des élèves québécois de la 1re à la 6e année.

culture de l'école, les relations familiales et la préparation à la vie adulte (Achenbach, 1985). Afin de distinguer un trouble du comportement d'un problème normal de développement, une équipe multidisciplinaire doit donc nécessairement analyser les attentes qu'on entretient envers le jeune et le contexte auquel on lui demande de s'adapter.

Ce n'est pas une tâche facile car, plus l'enfant vieillit, plus les normes de conduite deviennent discutables. Quand il entre à l'école, il fait face à des tâches culturellement déterminées qui n'ont plus l'évidence des jalons de la croissance biologique. L'élève doit suivre le rythme d'apprentissage prévu dans les programmes d'études et s'adapter à une organisation qui n'est pas renommée pour sa souplesse. En effet, l'école exige souvent la conformité, et le jeune peut parfois avoir l'impression de n'y être rien d'autre qu'un numéro (Wallace et Kauffman, 1986).

La difficulté de la tâche augmente si l'on admet que, tout autant que les comportements caractéristiques des élèves eux-mêmes, *les exigences de l'entourage, les limites de tolérance des enseignants et leur gestion de classe constituent des éléments de l'évaluation du trouble de comportement.* Les échelles d'appréciation du comportement et l'observation en classe ne sont valables qu'à condition de tenir compte de ces variables, même si elles relèvent du contexte plutôt que de la personne (Skiba, 1989).

Citant les recherches de nombreux auteurs, Skiba (1989) souligne le rôle, parfois décisif, que joue la tolérance des enseignants dans l'évaluation d'un trouble du comportement. Il rappelle, citant chaque fois des études pertinentes, que notre jugement sur ce qui est inacceptable est influencé par des facteurs tels que l'ethnie de l'élève, son apparence physique plus ou moins attrayante, son sexe et le diagnostic qu'on lui a attribué. La perception qu'on a d'un élève est également influencée par ses antécédents et par la confiance qu'on ressent envers sa propre capacité à transiger avec les comportements difficiles.

Des facteurs administratifs influent également sur l'évaluation de l'élève qui présente des troubles du comportement et sur la décision concernant son admissibilité à un plan d'intervention. La manière dont on alloue les ressources spéciales (Skiba, 1989) et la connaissance de celles qui sont disponibles localement (Clarizo et Higgins, 1989) peuvent fausser le processus de décision. Un enseignant, par exemple, peut juger qu'un effort d'identification n'en vaut pas la peine parce qu'aucun service officiellement disponible n'est susceptible de répondre aux besoins anticipés de l'élève qui présente un trouble du comportement. L'administration scolaire a également le pouvoir de rendre plus ou moins facile et valorisant l'ensemble du processus d'identification.

Wood et autres (1985) citent Cullinan, Epstein et Llyod (1983) qui proposent deux règles pour guider les agents d'éducation dans leur décision de considérer un comportement difficile comme inadéquat, compte tenu de l'âge du jeune et du milieu auquel il doit s'adapter. La première règle est celle du comportement «typique ou habituel» : est normal ce qui est le fait du plus grand nombre ou ce qui se manifeste la plupart du temps. L'autre règle est celle de ce qui «doit être» : est considéré comme normal le comportement du «bon» enfant ou du «bon» adolescent; est anormal celui qui ne se conforme pas aux idéaux ou aux convenances acceptées dans la société. Gaudreau (1980) nomme ces deux espèces de normalité, normalité statistique et normalité utopique. Lui-même préconise une conception fonctionnelle de la normalité : le jeune qui, compte tenu de son âge, répond sans détresse aux problèmes quotidiens que lui pose l'école est normal; celui dont les forces d'apprentissage et d'adaptation sociale sont largement dépassées par les exigences de l'école a des troubles du comportement. La dichotomie entre le comportement normal et le comportement anormal est remplacée par un continuum dans lequel se situent tous les degrés du comportement, du plus fonctionnel au moins fonctionnel.

Dans un esprit plus pratique, la CECM (Weiner, 1987) offre à ses écoles un document d'animation pour les guider dans l'établissement de leurs attentes envers l'élève. L'école est invitée à exprimer clairement ce qu'elle attend du jeune dans des domaines aussi variés que la fréquentation scolaire, la ponctualité, l'autonomie dans la vie quotidienne, les

habitudes de travail, la motivation aux apprentissages, les habiletés sociales et les conventions. Établir clairement les attentes est donc considéré comme une condition préalable à l'identification de l'élève qui présente des troubles du comportement.

3.2.6 Comportements qui nuisent à l'apprentissage et à la socialisation de l'élève lui-même ou d'autrui

Le comportement du jeune chez qui l'on reconnaît des troubles du comportement est perturbé au point de l'empêcher d'apprendre ou d'entretenir un minimum de relations interpersonnelles satisfaisantes. En d'autres termes, il ne suffit pas que son comportement viole les attentes des adultes, encore faut-il qu'il handicape réellement l'élève dans sa capacité de bénéficier de l'enseignement donné ou de participer à la vie collective de l'école. En eux-mêmes, un retard scolaire ou une situation sociale difficile ne justifient pas une organisation particulière de services.

Les commissions scolaires sont donc invitées à se doter de critères objectifs pour justifier l'importance du retard scolaire. Des examens sommatifs normalisés sur la population qu'elles desservent ou des tests diagnostiques valides pourraient être présentés aux élèves au cours du processus d'évaluation des jeunes qui ont des troubles du comportement.

La perturbation des relations sociales, quant à elle, s'observe par des indices plutôt évidents : on fuit constamment l'élève, il se bat plusieurs fois par semaine, il brave directement l'autorité de l'enseignant, il menace ses camarades, etc.

Il peut arriver qu'un jeune progresse, sur le plan scolaire comme sur le plan social, tout en perturbant l'enseignement ou en menaçant la sécurité des autres au point qu'il puisse nécessiter un plan d'intervention. Toutefois, les services éducatifs qui découlent de ce plan ne devraient jamais avoir pour conséquence une diminution des progrès observés chez l'élève, comme cela peut se produire quand le classement est trop contraignant. Ainsi,

un élève qui réussit bien en classe ordinaire pourrait voir ses progrès freinés par une orientation dans une classe qui offrirait un programme conçu pour des jeunes en difficulté d'apprentissage ou peu motivés.

3.2.7 En dépit des mesures d'encadrement habituelles

Il faut éviter de confondre un problème de discipline avec un trouble du comportement de type surréactif. L'élève qui est relativement bien maîtrisé par une sanction judicieuse des règles de conduite en vigueur pour tous dans l'école ne peut pas être considéré comme ayant des troubles du comportement.

L'identification officielle d'un élève qui présente des troubles du comportement ne peut être envisagée qu'après que l'école lui a accordé un minimum de mesures d'aide. Ce minimum comprend des actions telles que : un changement de classe ou d'enseignant, une adaptation de l'enseignement, des contacts avec les parents de l'élève, l'application de techniques de modification du comportement, une consultation médicale et une consultation psychologique de durée et d'intensité à déterminer selon les ressources disponibles dans la commission scolaire.

Le ministère de l'Éducation souhaite que la définition de l'élève qui présente des troubles du comportement et les indications qui l'accompagnent soient utilisées avec jugement et bon sens pour aider le personnel scolaire à déterminer les besoins des jeunes en difficulté d'adaptation.

RÉSUMÉ

On peut considérer qu'un élève présente des troubles du comportement seulement lorsque son comportement nuit considérablement à son développement ou à celui d'autrui. Les perturbations doivent être assez fréquentes, assez graves ou durer depuis assez longtemps pour constituer un véritable trouble du comportement. Celui-ci ne peut se définir qu'en fonction des attentes de l'école et de la capacité de celle-ci d'encadrer les élèves.

4. LES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

La définition du trouble du comportement et l'évaluation des élèves ne sont pas des questions indépendantes l'une de l'autre. Une définition construite pour répondre aux besoins des éducateurs entraîne nécessairement une forme d'évaluation centrée sur l'intervention et l'enseignement. De ce point de vue, une évaluation rate son but quand elle laisse l'enseignant sans information sur la situation particulière de l'élève, sur les variables sur lesquelles en tant qu'enseignant il a de l'emprise et sur les moyens qu'il peut prendre pour améliorer le comportement du jeune en difficulté. Mais une définition à l'usage du réseau scolaire doit satisfaire également d'autres exigences : les administrateurs, les psychologues et tous ceux qui conçoivent des programmes spécialisés ont besoin d'une vue d'ensemble des jeunes qui présentent des troubles du comportement afin de guider le processus d'acheminement vers les services appropriés, de clarifier les critères d'admissibilité à certains services éducatifs et de bénéficier des connaissances acquises par les chercheurs.

Pour répondre à des exigences aussi variées, l'évaluation doit intégrer une vaste gamme de moyens. On s'y retrouvera en distinguant deux grandes méthodes d'évaluation, chacune ayant ses avantages et ses lacunes. Elles utilisent parfois les mêmes techniques (par exemple, l'observation et l'entrevue).

4.1. La méthode normative

4.1.1 Définition

La méthode normative consiste à faire subir aux élèves des épreuves standardisées, puis à comparer leurs résultats à ceux d'un échantillon représentatif. Celui-ci constitue un groupe de référence et sert de norme. Les résultats obtenus par l'individu s'expriment sous forme d'écarts à cette norme. Au sens strict, la comparaison ne peut être valide que si

l'élève est comparé à un groupe du même âge, du même sexe et, surtout en ce qui concerne le comportement affectif et social, de la même communauté culturelle. La méthode normative mesure habituellement des «construits» (par exemple, l'anxiété), *qui n'ont pas un lien direct* avec les programmes scolaires ou le comportement de l'élève à l'école.

La plupart des tests normatifs exigent l'expertise d'un spécialiste formé en psychométrie pour faire passer ces tests, les corriger et, surtout, les interpréter. Ils font appel à un jugement professionnel qui doit tenir compte des propriétés de l'instrument d'évaluation, ainsi que des caractéristiques de l'individu et de son groupe de référence. De plus, une bonne connaissance du développement affectif et social des jeunes est nécessaire pour apprécier la valeur des renseignements fournis par ces instruments.

4.1.2 Fonction

Selon Mash (1989), la méthode normative est importante pour :

a) déceler des problèmes (dépistage);
b) évaluer les attentes des enseignants et des parents (contrôle des seuils de tolérance);
c) distinguer les difficultés vraisemblablement chroniques de celles qui sont plutôt communes et transitoires;
d) décider quand une intervention ou un traitement s'impose;
e) établir les buts d'une intervention;
f) suggérer diverses formes d'intervention;
g) évaluer l'importance réelle d'un changement (évaluation et recherche).

Certaines de ces fonctions sont relativement simples et plutôt évidentes. Que le processus d'évaluation doive tenir compte de l'âge et du sexe de l'enfant, ainsi que des exigences qu'on lui demande de satisfaire, ne fait l'objet d'aucun débat. Les instruments

normatifs qui ont des qualités psychométriques satisfaisantes peuvent également contribuer à suggérer les frontières du développement normal et les domaines où se manifestent des déficits ou des excès (Mash, 1989).

Une information normative est indispensable également pour évaluer la portée réelle d'une intervention. Selon Kendall, Lerner et Craighead (1984), l'efficacité thérapeutique ne peut être prouvée que si les enfants qui étaient troublés et désorientés ne peuvent, après le traitement, être distingués d'un groupe représentatif de jeunes non perturbés.

Seule une comparaison normative permet d'apprécier l'importance réelle d'un changement obtenu à la suite d'une intervention particulière. Par contre, la prétention des instruments normatifs à suggérer des moyens d'intervention est discutable. Leurs lacunes pour ce qui est de la pratique seront décrites un peu plus loin.

4.1.3 Techniques

La méthode normative est un cadre d'interprétation plutôt qu'un ensemble de moyens précis. À condition de suivre un protocole standardisé et de disposer de normes statistiques, n'importe quel moyen d'obtenir de l'information sur un individu peut faire l'objet d'une interprétation normalisée. Cependant, les tests d'intelligence et de personnalité, ainsi que les échelles d'appréciation du comportement, sous forme de questionnaire, sont les techniques les plus connues de la méthode normative.

Les tests de personnalité visent à reconnaître et à mesurer des «traits» (sociabilité, anxiété, impulsivité, honnêteté...) ou des «types» (ensembles de traits qui tendent à se manifester en même temps) (Harré et Lamb, 1984). Les tests projectifs, s'ils comprennent des procédés standardisés d'application, de correction et d'interprétation, peuvent être rangés dans la famille des méthodes normatives. On peut en dire autant des entrevues

structurées, si les réponses du sujet font l'objet d'une standardisation et qu'elles sont comparées à celles d'un groupe de référence.

L'observation d'un témoin (individu ou groupe) peut engendrer une norme susceptible d'aider les professionnels à se faire une idée correcte de l'importance d'une déviation comportementale.

Pour évaluer les difficultés d'adaptation, on se sert surtout des questionnaires d'appréciation du comportement. Leur popularité s'explique du fait qu'un large éventail de comportements peut être échantillonné en peu de temps (Zentall, 1986).

Le questionnaire idéal a les caractéristiques suivantes :

a) il peut être rempli pour tous les élèves de façon économique;

b) il peut être utilisé sans une formation poussée de la personne qui répond;

c) il comporte une relation substantielle avec le comportement qu'il prédit;

d) il est fiable;

e) il peut être utilisé non seulement pour définir un problème, mais également pour suivre et évaluer une intervention (Greenwood, Walker, Todd et Hops, 1979, cité par Zentall, 1986).

La perception que les enfants ont d'eux-mêmes et les enquêtes sociométriques peuvent également donner lieu à l'établissement de normes.

4.1.4 Limites

Les méthodes normatives exigent un investissement d'énergie et de temps qui n'est pas toujours rentable. Elles ne livrent pas de renseignements utiles pour enseigner ou

améliorer le comportement, car, en se limitant exclusivement aux caractéristiques personnelles de l'élève et à ses problèmes, elles négligent des variables qui influent sur son comportement. Souvent, ces variables, telles l'environnement et l'entourage, sont les seules sur lesquelles les enseignants ont de l'emprise.

Quand les professionnels ne disposent pas de normes valides, comme c'est souvent le cas au Québec, ils sont dans l'obligation de pondérer leur jugement en lui attribuant une marge d'erreur considérable. En l'absence d'information sur son groupe de référence, les résultats obtenus par un individu à une épreuve normalisée doivent être interprétés avec énormément de prudence.

On doit également se montrer critique envers l'utilisation des épreuves normalisées auprès des élèves appartenant aux minorités ethniques.

Récemment, le comité exécutif de la plus importante organisation américaine de promotion d'une éducation de qualité pour les élèves qui présentent un trouble du comportement, le Council for Children with Behavioral Disorders, a dressé un véritable réquisitoire contre l'usage abusif des méthodes normatives dans l'évaluation des besoins des jeunes en difficulté d'adaptation.

En s'appuyant sur les travaux des chercheurs (CCBD, 1989, p. 265), le comité énumère six insuffisances de cette méthode.

a) La méthode normative, en se centrant uniquement sur l'élève, tient pour acquis qu'il éprouve des difficultés scolaires ou affectives parce qu'il souffre d'une déficience personnelle. Il est nécessairement fautif.

   En fait, il arrive souvent que l'élève échoue parce qu'on ne lui a pas donné suffisamment d'occasions pour apprendre dans le milieu qui est alors le sien.

b) Même si la recherche affirmant le contraire est abondante, la méthode normative considère qu'il est nécessaire de catégoriser les élèves avant de les traiter.

c) Habituellement, les données nécessaires à une évaluation normative sont recueillies dans un milieu non scolaire, par un personnel à qui l'école n'est pas familière et qui utilise des mesures qui ne sont pas fondées sur les programmes. L'utilité de ces données pour prendre des décisions sur le statut des élèves est douteuse.

d) Le processus de référence et de classement est engagé habituellement par les enseignants d'après un jugement subjectif, et il est parfois entrepris pour des raisons qui ont peu à voir avec le fonctionnement en classe.

e) De nombreux tests que subissent les élèves qui semblent présenter des troubles du comportement sont techniquement inadéquats. Même quand on utilise des mesures fidèles et valides, trop souvent on n'en tient pas compte au moment de prendre les décisions qui importent vraiment.

f) Les pratiques normatives en usage actuellement échouent souvent à fournir de l'information pertinente pour l'enseignement. Pour planifier et évaluer leurs interventions, les enseignants se fient bien plus à l'information subjective sur l'élève qu'aux données normatives.

En somme, il existerait un fossé entre l'évaluation normative et l'intervention en milieu naturel. La plupart du temps, l'information utile à une évaluation globale du trouble du comportement n'est pas la même qui est nécessaire pour intervenir. En effet, les variables qui définissent les grandes catégories de troubles du comportement sont différentes de celles qu'il faut prendre en considération lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre des programmes éducatifs ou cliniques. Comment expliquer ce paradoxe apparent?

On peut l'expliquer par l'extrême résistance au changement des comportements qui caractérisent des troubles comme l'hyperactivité (manque d'attention à la tâche, agitation, bavardage) ou l'autisme (stéréotypie des mouvements, évitement du regard). Selon Zentall (1986), même quand on parvient à modifier ces réponses, le développement social ou le rendement scolaire ne s'améliorent pas pour autant; mieux vaut viser les caractéristiques secondaires (par exemple, «narguer les autres»), car ce sont souvent celles-là, plutôt que les caractéristiques primaires (agitation, inattention), qui déterminent jusqu'à quel point l'enfant souffrira de son trouble du comportement.

La majorité des questionnaires sur le comportement n'évaluent pas les comportements socialement adéquats. Les méthodes normatives sont silencieuses également sur des variables aussi importantes que l'apprentissage scolaire et le soutien familial dont bénéficie le jeune. Or, ce sont des variables de cet ordre qui influent le plus sur le pronostic des jeunes en difficulté. Par exemple, dans le cas de l'hyperactivité, une bonne intelligence générale, une absence de conduites agressives et un soutien familial adéquat influent favorablement sur le pronostic; ces variables contribuent à ce qu'au moins la moitié des jeunes hyperactifs parviennent à l'adolescence et à l'âge adulte relativement bien adaptés.

En somme, la méthode normative est insuffisante puisqu'elle ne tient pas compte de l'influence de l'environnement sur le comportement de l'élève, qu'elle tient pour acquis que les résultats de son évaluation se généralisent d'un milieu à l'autre et qu'elle présuppose le besoin de catégoriser les individus pour les traiter (CCBD, 1989). Une procédure d'identification et d'intervention qui ne reposerait que sur ce concept est condamnée à l'échec.

4.2 La méthode fonctionnelle

4.2.1 Définition

Les chercheurs (CCBD, 1987, 1989; Wood et autres, 1985; Walker, Severson et Haring, 1987) ont conçu une autre méthode que l'on désigne dans le présent texte comme «la méthode fonctionnelle». Elle étudie les relations entre le comportement de l'élève et le contexte où il se manifeste. Elle repose sur l'hypothèse que le problème n'est pas nécessairement à l'intérieur de l'individu et elle rejette l'inférence que le comportement serait toujours le même, peu importe les circonstances. Miller, Epp et McGuinnis (1985) ont tenté de montrer que cette idée est compatible avec les orientations psychodynamique, behavioriste et écosystémique.

La méthode est dite «fonctionnelle» parce qu'elle cherche à découvrir les variables qui sont susceptibles d'être modifiées et qui servent directement aux prises de décision éducatives. L'évaluation fonctionnelle ne se contente pas de trouver les facteurs qui influent sur le comportement quotidien de l'élève, mais elle recherche surtout les facteurs *qui sont directement sous l'emprise de l'enseignant ou de ses partenaires immédiats*.

Cette forme d'évaluation est directe parce que les données recueillies reflètent la manière dont l'élève répond à la pédagogie dont il fait l'objet. L'évaluation ne s'effectue pas en une seule fois. Elle est un processus continu qui intègre les données recueillies à la suite d'une intervention. Évaluation et intervention ne sont pas deux processus distincts mais deux phases d'un même processus.

L'évaluation fonctionnelle s'intéresse à des variables précises qui ne concernent pas seulement le comportement de l'élève, mais aussi son milieu. Elle étudie comment les comportements se manifestent concrètement dans la classe ou à l'école, ce qui les déclenche ou les maintient, ce qui peut être modifié ou changé, et de quelle manière l'élève réagit aux tentatives d'éducation. L'évaluation ne se concentre pas exclusivement sur le comportement

perturbé, mais tente de faire la lumière également sur les habiletés et les ressources de l'élève.

4.2.2 Fonction

L'évaluation fonctionnelle n'a pas pour but de catégoriser l'élève. Elle vise à lui accorder l'aide dont il a besoin, au moment où il en a besoin. Elle soutient un processus de résolution de problèmes en produisant des hypothèses, lesquelles sont ensuite mises à l'épreuve et vérifiées. C'est pourquoi elle n'a pas un terme ou un aboutissement défini. Toutefois, on peut distinguer quatre phases dans le processus :

a) la collecte des données,

b) la planification de l'intervention,

c) l'intervention proprement dite,

d) l'évaluation et la révision de l'intervention.

4.2.3 Techniques

L'évaluation fonctionnelle s'appuie principalement sur l'observation du comportement de l'élève dans son milieu. L'habileté à faire de l'observation systématique est indispensable pour qui veut reconnaître et évaluer les élèves qui présentent des troubles du comportement[1].

---

[1] Le MEQ a conçu un module de formation sur ce thème. Ce module, offert au réseau scolaire, est constitué d'un texte de référence (*L'observation systématique du comportement*) et d'une vidéo (*Observer pour mieux agir*).

Les questionnaires sur le comportement, même quand ils ne sont pas normalisés, remplissent plusieurs fonctions qui les rendent indispensables dans l'évaluation et le traitement des troubles du comportement. Evans et Nelson (1977) en ont dressé une liste :

a) les questionnaires résument les observations;

b) ils stimulent et organisent les souvenirs des informateurs;

c) ils orientent les stratégies d'intervention d'une manière globale, en suggérant, par exemple, des cibles d'intervention;

d) ils garantissent une énumération suffisante des comportements de l'élève.

En ce qui a trait aux entrevues, elles peuvent avoir lieu avec l'enfant lui-même, mais également avec ses parents, ses enseignants ou toute autre personne qui joue un rôle important auprès de lui. Polsgrove (1987) distingue les usages que l'on peut faire d'une entrevue dans les diverses étapes de l'évaluation. *Au début*, elles servent à :

a) recueillir l'information liée à l'évaluation des comportements;

b) déterminer les situations et les conditions dans lesquelles ils se produisent;

c) déceler les attentes de l'élève et des adultes dans une variété de situations.

Par la suite, les entrevues permettent :

a) d'isoler les variables qui maintiennent les problèmes de comportement dans des situations multiples;

b) de clarifier l'histoire du développement de l'enfant;

c) de préciser les cibles d'intervention;

d) de jauger la motivation et les habiletés de l'enfant et des adultes pour changer les comportements.

Les entrevues donnent ainsi accès aux dimensions personnelles de l'élève : sa perception des choses, les sujets qui l'intéressent, ses désirs, ses croyances, ses intentions, etc.

L'enquête écologique, quant à elle, se présente habituellement sous forme d'un questionnaire où le répondant est appelé à reconnaître les situations dans lesquelles se manifestent les comportements ciblés. Elle peut prendre l'allure d'une enquête qui porte sur le milieu et l'entourage du jeune : équipement, matériel, éclairage, ambiance, etc.

4.2.4 Limites

Achenbach (1985) a décrit les limites d'une évaluation qui reposerait uniquement sur l'observation directe du comportement et négligerait l'interprétation normative. Certaines de ses critiques éclairent sur les lacunes de l'évaluation fonctionnelle.

1) En l'absence de normes explicites, il peut s'avérer difficile, sinon impossible, de juger l'importance d'une perturbation du comportement. L'évaluation fonctionnelle est donc sujette à confondre une difficulté mineure d'adaptation avec un véritable trouble du comportement. Pour cette raison, elle ne suffit pas toujours pour fonder une demande de ressources spéciales ou supplémentaires. Les administrateurs ont parfois raison de considérer que l'évaluation fonctionnelle ne produit pas des arguments convaincants.

2) Parce qu'elle colle de très près aux circonstances particulières, l'évaluation fonctionnelle ne favorise pas l'application des connaissances acquises sur les divers troubles du comportement. Comment, en se limitant à cette seule méthode, peut-on espérer mettre en relation le cas d'un jeune que l'on évalue avec d'autres cas semblables qui ont déjà fait l'objet d'interventions réussies?

3) L'observation ne suffit pas quand on a affaire à un comportement qui lui est réfractaire. C'est le cas des comportements peu visibles, des comportements qui sont influencés par la présence d'un observateur, des comportements rares et des comportements qui se manifestent dans des circonstances variées auxquelles aucun observateur n'a accès.

4) Même si le milieu n'est pas le seul facteur explicatif des troubles du comportement, la méthode fonctionnelle fausse le jugement dans cette direction. Ayant une explication toute prête, on est porté à mettre fin rapidement à la recherche des autres variables qui influent sur la conduite du jeune. La méthode fonctionnelle peut amener à négliger les différences individuelles qui sont dues à des facteurs constitutionnels tels que le tempérament.

5) La méthode fonctionnelle peut, par l'apport de données nombreuses mais disparates, surcharger les capacités d'analyse et de jugement des professionnels. Dans les cas complexes, ceux-ci doivent bénéficier d'un point de vue général sur les «patterns» de comportement afin de distinguer l'essentiel de l'accessoire et de se faire une idée précise des cibles d'intervention.

RÉSUMÉ

On distingue deux méthodes d'évaluation : la méthode normative et la méthode fonctionnelle. La première compare l'individu à un groupe de référence. Elle sert surtout à déterminer rapidement la nature et l'importance d'une perturbation. Elle se concentre sur l'individu et tend à ne mettre en évidence que ses lacunes. La seconde porte sur des variables sur lesquelles les enseignants (ou leurs partenaires) ont du pouvoir. Elle procède surtout par observation directe du comportement dans la situation où il se manifeste. Elle vise à aider concrètement l'élève au moment où il en a besoin. Elle néglige les «construits» théoriques et tend à se limiter aux comportements facilement observables. Le défi de l'évaluation psychosociale est d'intégrer ces deux méthodes en les utilisant avec discernement pour intervenir efficacement, sans causer de préjudice aux élèves qui présentent des troubles du comportement.

5. L'ÉVALUATION AUX FINS D'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET D'ÉLABORATION D'UN PLAN D'INTERVENTION

Si l'on n'accorde pas une attention particulière au processus d'identification et d'évaluation, les enseignants signalent habituellement peu d'élèves qui présentent des troubles du comportement et ceux pour lesquels ils demandent de l'aide pour une évaluation sont en très grande majorité des jeunes surréactifs (Walker, Severson et Haring, 1987)). On ne s'occupe presque jamais des élèves sous-réactifs, même si les risques éventuels pour leur santé mentale sont importants.

D'autres obstacles tout aussi considérables influent sur l'identification efficace des élèves qui ont des troubles du comportement. Les professionnels ont de la difficulté à s'entendre sur ce qu'est, véritablement, un trouble du comportement, les enseignants se demandent si leur peine est payée pas les services reçus et les administrateurs hésitent à créer une demande qu'ils seraient incapables par la suite de satisfaire. Pour ces raisons, le système scolaire, dans son ensemble, favorise peu l'évaluation des besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Tant que la conduite des jeunes est maîtrisable, on s'estime satisfait. Ce n'est qu'en situation de crise, ou lorsque l'ordre est perturbé, qu'un jeune fera l'objet d'une évaluation plus poussée de son comportement.

Pourtant, le fait que l'enseignant signale qu'un élève présente des troubles du comportement représente souvent la seule voie d'accès à des services mieux adaptés à ses besoins. De plus, le jugement des enseignants sur les comportements perturbés est reconnu comme fiable et peu dispendieux à obtenir : lorsque le jugement de l'enseignant sur le comportement ou le rendement de l'élève est validé en le comparant à des critères objectifs tels que la réussite scolaire, les observations directes, les évaluations sociométriques et ainsi de suite, on a prouvé qu'il était très exact et occasionnait peu de dépenses (Boldstad, 1974; Greenwood, Walker, Todd, et Hops, 1979; Gresham, sous presse; Lakin, 1982; Nelson, 1971; Schafer, 1982, cités par Walker, Severson et Haring, 1987).

Donc, le jugement de l'enseignant reste le point de départ de l'identification de l'élève qui présente des troubles du comportement. Les actions des autres professionnels sont complémentaires, n'ayant souvent pour objet que de valider le jugement des enseignants.

Bien entendu, personne ne peut prétendre savoir ce qui convient vraiment aux jeunes qui présentent des troubles du comportement. Le phénomène est complexe puisqu'il est déterminé par une multitude de facteurs; les comportements sont variés et déroutants; les interventions, empiriques et sans garanties. Un processus d'identification et d'évaluation qui se présenterait comme une recette ou une formule serait une simplification grossière, pour ne pas dire une supercherie. Le ministère de l'Éducation propose plutôt une démarche qui réclame des enseignants, des parents, des conseillers et des administrateurs qu'ils se livrent à une étude complète et sans préjugés de toutes les données disponibles dans le but de parvenir à un consensus sur le bien-fondé des ressources adaptées, sur la mise en oeuvre d'un plan d'intervention et, éventuellement, sur la nécessité d'un classement en marge de la classe ordinaire. Aux commissions scolaires, le Ministère propose d'engager les ressources dévolues aux services d'adaptation scolaire de manière progressive plutôt que de se prononcer d'une manière abrupte sur la nécessité d'une prise en charge des élèves par un système spécialisé.

Le modèle en paliers décrit dans les pages suivantes reprend les mêmes étapes que celui qui est en vigueur dans l'État américain de l'Iowa (Wood et autres, 1985). Résultat d'un travail de recherche considérable, ce modèle est proposé à l'attention des commissions scolaires parce qu'il représente, selon l'avis des experts (CCBD, 1987, 1989), ce qui se fait de mieux et de plus complet dans le domaine de l'évaluation des troubles du comportement à l'école.

PREMIÈRE ÉTAPE : Mises au point en classe ou au foyer

Dans la mesure du possible, les adultes cherchent à répondre aux besoins affectifs de l'élève, pour qui il est important d'avoir une bonne image de lui-même et d'avoir un minimum d'influence sur son milieu. Il doit se sentir en sécurité dans la classe et savoir que l'enseignant le considère comme une personne qui compte pour lui. L'adulte doit donner l'exemple d'une bonne maîtrise de soi et gérer le comportement du jeune d'une manière constante et raisonnable.

Lorsqu'un enseignant, un parent ou tout autre adulte responsable se rend compte qu'un élève a un comportement qui nuit à ses apprentissages ou l'empêche de vivre des relations sociales satisfaisantes, il agit dans l'espoir d'améliorer ce comportement. À moins qu'il n'ait de bonnes raisons de croire que la maîtrise du comportement lui échappe totalement ou que l'effort exigé de sa part dépasse les bénéfices escomptés, l'adulte clarifie ses attentes envers le jeune, lui donne des conseils sur la façon de s'améliorer et l'approuve ou le réprimande selon les suites données à ses interventions. Habituellement, l'adulte recourt à des récompenses ou à des punitions de divers types, comme l'octroi ou le retrait de certains avantages ou «privilèges». Il est important que l'enseignant et le parent soient en contact et s'entendent pour améliorer le comportement du jeune.

Cette première étape *est entièrement sous la responsabilité de l'enseignant ou du parent*. Ils font les ajustements nécessaires pour faire progresser l'élève en utilisant les ressources immédiatement disponibles. Ils ne demandent donc aucune aide extérieure au foyer ou à la classe. Ils agissent de la manière qu'ils considèrent comme la plus judicieuse puis ils étudient les résultats. Si ces derniers sont satisfaisants ou du moins acceptables, compte tenu de la situation particulière de l'élève, ils en restent là. Si, au contraire, le problème persiste, les adultes prennent les mesures qui s'imposent et passent à la deuxième étape.

DEUXIÈME ÉTAPE : Activités préalables à la demande d'identification officielle

À cette étape, l'enseignant fait appel aux ressources disponibles dans l'école. Il consulte son directeur et les professionnels auxquels il peut avoir recours sans être obligé de passer par une procédure qui catégorise le jeune comme un élève ayant un trouble du comportement. Ces professionnels sont habituellement des psychologues, des psychoéducateurs, des travailleurs sociaux ou des personnes qui possèdent une formation comparable. Des enseignants expérimentés ou spécialement formés à cette fin pourraient également jouer ce rôle. Selon les besoins, on aura également recours au médecin, à l'orthophoniste, à l'orthopédagogue, etc. Les contacts officieux entre l'enseignant et les parents s'intensifient. On considère ceux-ci comme des partenaires égaux et responsables, capables de contribuer à la solution du problème. Les évaluations qui caractérisent cette deuxième étape font partie des opérations courantes de l'école.

L'école applique toutes les mesures disciplinaires susceptibles d'améliorer le comportement du jeune. Celui-ci est considéré comme une personne responsable de ses actes et il est mis en situation d'en assumer les conséquences.

Les professionnels consultés par l'enseignant suggèrent des évaluations et des interventions qui ne tiennent compte que des ressources disponibles. Pendant toute la durée de cette étape, c'est l'enseignant de l'élève qui est considéré comme le premier responsable de l'évaluation et de l'intervention, ainsi que de l'étude des résultats obtenus. L'enseignant peut tirer parti de toutes les sources d'aide que la commission scolaire met à sa disposition sans exiger l'identification du jeune comme un élève qui présente des troubles du comportement. Un engagement encore plus important des parents est sollicité. Des rencontres entre le personnel de l'école et les parents sont organisées. L'enseignant et ses partenaires cherchent à instaurer un système où la communication entre le foyer et l'école sera constante, dans le but d'encourager ou de sanctionner les comportements de l'élève.

L'enseignant observe et mesure le comportement du jeune, interprète ou analyse ses observations, prévoit, si cela est nécessaire, des changements dans les activités proposées à l'élève, lui fait expérimenter des conséquences positives ou négatives de son comportement et évalue ses actions pour les réviser en tenant compte des résultats obtenus.

L'intervention doit durer assez longtemps pour que l'on puisse en faire une évaluation raisonnable. À moins que les ressources utilisées pendant la deuxième étape du processus n'arrivent pas, de toute évidence, à faire progresser l'élève, une ou même plusieurs tentatives d'intervention ne suffisent pas pour conclure qu'il doit être reconnu comme ayant des troubles du comportement. Normalement, ce n'est qu'après plusieurs essais sérieux, sans que l'élève progresse malgré les services qu'il reçoit, qu'on peut passer à la troisième étape et demander officiellement un classement qui donne accès aux services adaptés, qui ne sont consentis qu'à la suite d'une identification administrative et qui seront encadrés par un plan d'intervention.

TROISIÈME ÉTAPE : Étude du bien-fondé d'une demande d'adaptation des services éducatifs

La troisième phase s'ouvre sur une demande officielle d'adaptation des *services éducatifs*. L'enseignant ne devrait présenter cette demande qu'après avoir consulté le personnel avec qui il a collaboré pendant l'étape précédente. Les parents sont consultés sur cette démarche, et leur accord est souhaitable. Quand l'enseignant a fait sa demande, la responsabilité de planifier et de réaliser les évaluations officielles, qui font partie de la première phase de la démarche du plan d'intervention, appartient à la direction de l'école, qui crée une équipe à cette fin. Il est important que les parents fassent partie de cette équipe.

La responsabilité de l'intervention incombe encore à l'enseignant lui-même. Des efforts, comme ceux qui sont fournis pendant la deuxième étape, se poursuivent tout au long

des évaluations officielles. La demande d'adaptation des services éducatifs ne soustrait pas l'école à la responsabilité de continuer d'agir avec les ressources dont elle dispose pour améliorer le comportement de l'élève.

L'équipe constituée par le directeur recueille tous les renseignements nécessaires pour juger si l'élève doit recevoir des services éducatifs autres que ceux qui sont alors dispensés et, le cas échéant, se prononce sur un autre classement que la classe ordinaire. À cette fin, l'équipe devra se poser de multiples questions, en se référant à la définition officielle de l'élève qui présente des troubles du comportement. L'équipe, dont font partie les parents, s'interrogera sur :

- les personnes qui doivent réaliser les évaluations;
- les comportements caractéristiques de l'élève;
- l'importance du déficit d'adaptation;
- le contexte où se manifestent les perturbations du comportement;
- l'incidence qu'elles ont sur l'apprentissage ou la socialisation;
- les mesures d'encadrement ou d'aide dont le jeune a déjà bénéficié.

Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées à l'élève en question. Dans un certain sens, les évaluations sont taillées sur mesure : obtenir les mêmes renseignements dans tous les cas étudiés révèle un travail professionnel médiocre. L'étude objective des troubles du comportement est rendue difficile par le fait que, souvent, l'information la plus pertinente est également celle qui est la plus ardue à obtenir, par exemple, le comportement de l'élève avec ses camarades ou son style de réaction à une menace imaginaire.

L'équipe doit combattre la tendance à regarder uniquement là où la lumière se trouve plutôt que de chercher à éclairer des situations obscures. Un test d'intelligence, mis au dossier de l'élève afin de soutenir une requête de services pour un trouble du

comportement, constitue un exemple patent de cette tendance. Les professionnels doivent également lutter contre les croyances et les *a priori* caractéristiques de leurs orientations théoriques particulières. Leurs jugements doivent se fonder sur des faits avérés plutôt que sur des conjectures qui n'ont d'autre base qu'un argument d'autorité. Ils doivent rester conscients des préjugés de toute nature auxquels ils sont exposés.

Au cours de cette troisième étape, la question critique à laquelle les évaluations tentent de répondre est la suivante : les renseignements dont dispose l'équipe sont-ils assez nombreux et d'assez bonne qualité pour permettre l'élaboration d'un plan d'intervention? Il faut, d'abord et avant tout, se demander si le classement ou les services actuels profitent à l'élève. Si ce n'est pas le cas, et si le jeune perturbe considérablement l'apprentissage et le climat social de la classe, il peut recevoir des services éducatifs adaptés. Si l'élève progresse suffisamment, mais s'il dérange vraiment l'enseignant et les autres élèves, ou s'il souffre d'un grand désarroi, alors l'équipe peut envisager d'accorder d'autres services éducatifs, à la condition que tout autre service reçu permette à l'élève de poursuivre un progrès scolaire au moins équivalent à celui qu'il obtient dans la situation actuelle.

Pour chaque comportement observé, l'équipe se demande s'il diffère par son intensité, sa durée et sa fréquence du comportement des autres élèves du même âge au point que l'on puisse justifier le bien-fondé de requérir des ressources adaptées.

QUATRIÈME ÉTAPE : Choix des services éducatifs

Les ressources en adaptation scolaire ne signifient pas, la plupart du temps, une orientation en classe spéciale. Elles comprennent également des programmes d'apprentissage ou d'amélioration du comportement, des services de soutien direct ou indirect, tels les services du psychologue, du psychoéducateur ou du technicien en éducation spécialisée, ou une combinaison des programmes et des services.

Les spécialistes peuvent travailler auprès des élèves et de leur famille, ou participer à la conception, l'implantation et l'évaluation des interventions. L'enseignement peut être donné par des orthopédagogues ou être offert dans des classes ou des écoles spéciales, au sein même de la commission scolaire ou dans une autre commission scolaire. Ces ressources ont un caractère exceptionnel : elles se distinguent de celles qui sont déjà en place par l'ampleur des coûts et l'engagement de la responsabilité des services d'adaptation scolaire.

En ce qui concerne le classement proprement dit, la question clé consiste à se demander où l'on peut placer l'élève pour qu'il en tire un bénéfice éducatif égal ou supérieur à celui qui est le sien actuellement, tout en restant dans un milieu physique et social le plus normal possible, compte tenu de ses besoins d'encadrement. *La question de l'évaluation des besoins précède celle du classement.* L'équipe ne doit pas s'empêcher de reconnaître un élève admissible à certains services sous prétexte qu'ils ne sont pas fournis par la commission scolaire.

En fait, laisser un élève fréquenter une école spéciale, par exemple, parce que la commission scolaire n'offre pas le service qui convient dans une école ordinaire ne paraît pas une bonne solution, pas plus que celle d'obliger un élève à recevoir un enseignement à la maison parce que les classes spéciales sont pleines. Aucune de ces solutions n'est judicieuse si le milieu le moins restrictif peut être bénéfique à l'élève.

Lorsqu'un élève a été reconnu comme ayant besoin d'adaptation des services éducatifs, la commission scolaire fait tout en son pouvoir pour trouver ou organiser un service qui réponde au problème décelé.

CINQUIÈME ÉTAPE : Mise en oeuvre et révision des interventions sélectionnées

Les décisions concernant l'évaluation des besoins, les ressources adaptées, le classement et les interventions pertinentes sont consignées de façon à constituer un compte rendu pour l'équipe. Ce document comprend, au minimum :

- des renseignements sur le comportement actuel du jeune;
- des objectifs à long et à court termes incluant le retour en milieu ordinaire, le cas échéant;
- les services et les moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs;
- les noms des responsables des diverses interventions;
- un calendrier d'échéance pour la réalisation de l'intervention et l'évaluation des progrès de l'élève.

Les personnes responsables de l'application du plan d'intervention doivent avoir la possibilité de le modifier avec l'accord de l'équipe, le directeur d'école demeurant responsable de l'ensemble du plan d'intervention.

Lorsque ce plan reconnaît la nécessité d'offrir les services éducatifs adaptés dans un milieu restreint (une classe ou une école spéciale), il devrait énoncer des critères permettant de décider si les buts du classement ont été atteints. En fonction de ces critères, les personnes intéressées, dont les parents, pourront réviser régulièrement la pertinence du classement spécial.

Un plan d'intervention n'est jamais qu'une prédiction du comportement de l'élève et, en tant que tel, on doit le considérer comme une hypothèse à vérifier. Lorsque c'est nécessaire, l'équipe multidisciplinaire se réunit de nouveau au grand complet pour examiner des sujets comme ceux qui sont étudiés pendant les troisième et quatrième étapes du processus d'évaluation.

RÉSUMÉ

Les enseignants sont capables de reconnaître les élèves qui ont des troubles du comportement. La pratique de l'évaluation comporte des étapes. Les évaluations deviennent de plus en plus exigeantes à mesure que la démarche avance. Cinq étapes sont proposées.

I Mises au point en classe ou au foyer

Si elles ne suffisent pas, l'enseignant fait appel aux ressources de l'école.

II Activités préalables à la demande d'identification officielle

Ces activités ne requièrent pas l'identification de l'élève comme ayant des troubles du comportement. Des mesures sont prises pour faire progresser l'élève. Si elles échouent, l'enseignant fait une demande officielle d'adaptation des services éducatifs.

III Étude du bien-fondé d'une demande d'adaptation des services éducatifs

Le directeur forme une équipe chargée de déterminer des services éducatifs adaptés aux besoins personnels de l'élève et ainsi s'amorce la première phase de la démarche du plan d'intervention. Celle-ci commence par évaluer si l'élève bénéficie ou non des services et du classement actuels. L'évaluation doit être la plus

complète possible. Si des services éducatifs adaptés sont nécessaires, l'équipe passe à l'étape suivante.

IV Choix des services éducatifs

L'équipe conçoit les services éducatifs qui répondraient aux besoins évalués. Elle ne se limite pas aux services offerts par la commission scolaire.

V Mise en oeuvre et révision des interventions sélectionnées

Sous la responsabilité du directeur d'école, l'équipe réalise son plan et le révise selon les résultats obtenus. Le plan contient un résumé de la situation actuelle de l'élève, un énoncé des objectifs poursuivis et une description sommaire des services.

CONCLUSION

Nous avons rappelé dans le présent document que la définition de l'élève qui présente des troubles du comportement et son identification relèvent d'un jugement empreint de valeurs sociales. L'élève est en difficulté, non dans l'absolu, mais en fonction d'un milieu qui entretient à son endroit des attentes plus ou moins explicites. Comme nous l'avons souligné à quelques reprises, le rôle du professionnel des sciences du comportement n'est pas de faire, seul, le diagnostic, mais d'apporter de l'objectivité dans un processus que la subjectivité pourrait faire déraper. À ce titre, sa participation est indispensable.

Il est important de bien comprendre que le trouble du comportement ne peut se définir qu'en relation avec les attentes de l'école et la capacité de celle-ci d'encadrer ses élèves. On peut considérer que ces derniers présentent des troubles du comportement seulement si leur conduite nuit considérablement à leur apprentissage ou à leur socialisation dans le contexte scolaire, ou à ceux d'autrui. Les perturbations du comportement doivent être assez fréquentes, assez graves et persistantes pour constituer de véritables troubles du comportement.

Les méthodes normative et fonctionnelle d'évaluation du comportement sont complémentaires. La première sert surtout à regrouper les observations et à les classifier, tandis que la seconde s'oriente vers une intervention immédiate.

L'identification des jeunes qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins sont une affaire d'équipe. Idéalement, les parents de l'élève en difficulté devraient en faire partie. L'équipe doit chercher à établir un consensus par une enquête rigoureuse et sans préjugés, plutôt que de tenter d'appliquer une formule ou une recette. Chaque membre garde un droit de dissidence qu'il peut exprimer dans un rapport individuel.

On peut concevoir la démarche qui mène de l'évaluation à l'intervention comme un processus en plusieurs étapes, dont chacune répond à des questions précises. À chaque étape, les évaluations gagnent en rigueur et en profondeur. Elles tiennent compte de l'environnement et traitent chaque élève comme une personne unique. À travers cette démarche, l'équipe définit la situation de l'élève, énonce des objectifs, précise des services et attribue aux partenaires des responsabilités au regard des objectifs à atteindre. Une révision des actions est faite à la lumière des résultats obtenus.

Si nous avons un souhait à formuler, c'est que l'information et la démarche qui sont présentées concernant l'évaluation des besoins des élèves qui ont des troubles du comportement à l'école seront utiles aux agents d'éducation et aux responsables de l'organisation des services éducatifs.

Nous demeurons convaincus que c'est dans la créativité et l'engagement de l'ensemble des agents d'éducation que se trouve la clé du succès des services que nous offrons à ces élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ACHENBACH, T. M., *Assessment and Taxonomy of Child and Adolescent Psychopathology*, Newbury Park, Sage Publications, 1985.

ACHENBACH, T. M., *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*, Burlington (Vt.), University of Vermont, Department of Psychiatry, 1991.

ALEXSON, J. et E. SINCLAIR, «Psychiatric Diagnosis and School Placement : A Comparison between Inpatients and Outpatients», *Child Psychiatry and Human Development*, n° 16, 1986, p. 194-205.

ALGOZZINE, R., R. SCHMID et C. D. MERCER, *Childhood Behavior Disorders*, Rockville (Md.), Aspen Publications, 1981.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington, 1987.

BARNES, T. R. et S. R. FORNESS, «Learning Characteristics of Children and Adolescents with Various Psychiatric Diagnosis», dans R. B. Rutheford (éd.), *Severe Behavior Disorders of Children and Youth*, vol. 5, Reston (Va.), Council for Children with Behavioral Disorders, 1982, p. 32-41.

BAULU, P., *L'école et la santé mentale. État de la santé mentale en milieu scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1985.

BOLDSTAD, O., *The Relationship between Teacher's Assessment of Students and Students' Actual Behavior in the Classroom*, thèse de doctorat non publiée, Eugene (Ore.), University of Oregon, 1974.

BOWER, K. B., *Impulsivity and Academic Performance in Learning and Behavior Disordered Children*, thèse de doctorat non publiée, (Va.), University of Virginia, 1975.

BULLOCK, L. M. et M. J. WILSON, «Behavior Dimensions Rating Scale», Allen (Tex.), DLM Teaching Ressources, 1989.

BULLOCK, L. M. et M. J. WILSON, «Échelle d'évaluation des dimensions du comportement», première partie : traduction de «Behavior Dimensions Rating Scale», sous la responsabilité de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette; deuxième partie : validation québécoise réalisée par M. POIRIER, R. TREMBLAY et M. FREESTON, Loretteville, Commission scolaire de la Jeune-Lorette, 1992.

CLARIZO, H. F. et M. N. HIGGINS, «Assessment of Severe Emotional Impairment : Practices and Problems», *Psychology in the Schools*, vol. XXVI, n° 2, 1989, p. 154-163.

CONNERS, C. K., «Conners' Rating Scale Manual», New York; Multi-Health Systems Inc., 1989.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS (CCBD), «Position Paper on Definition and Identification of Students with Behavioral Disorders», *Behavioral Disorders*, vol. 13, n° 7, 1987, p. 9-19.

COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS (CCBD), «White Paper on Best Assessment Practices for Students with Behavioral Disorders : Accommodation to Cultural Diversity and Individual Differences», *Behavioral Disorders*, vol. 14, n° 4, 1989, p. 263-278.

CULLINAN, D., M. H. EPSTEIN et J. W. LLYOD, *Behavior Disorders of Children and Adolescents*, Englewood-Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1983.

DUCHARME, N., D. GOSSELIN et R. CHARTRAND, *Plan d'organisation et modèles de services à l'intention des élèves mésadaptés socio-affectifs*, 1985.

DWORET, D. H. et A. J. RATHGEBER, «Provincial and Territorial Government Responses to Behaviorally Disordered Students in Canada - 1988», *Behavioral Disorders*, n° 15, , 1990, p. 201-209.

EVANS, I. M. et R. O. NELSON, «Assessment of Child Behavior Problems», dans A. R. Ciminero, K. S. Calhoun et H. E. Adams, *Handbook of Behavioral Assessment*, Toronto, Wiley & Sons, 1977.

FORNESS, S., L. BENNETT et J. TOSE, «Academic Deficits in Emotionally Disturbed Children Revisited», *Journal of Child Psychiatry*, n° 22, 1983, p. 140-144.

FORNESS, S., E. SINCLAIR, J. ALEXSON, A. SERAYDARIAN et M. GARZA, «Towards DRG's in Child Psychiatry : A Preliminary Study», *Journal of Child Psychiatry*, n° 24, 1985, p. 266-272.

GAUDREAU, J., *De l'échec scolaire à l'échec de l'école*, Montréal, Québec/Amérique, 1980.

GOLDENSON, R. M., *The Encyclopedia of Human Behavior : Psychology, Psychiatry and Mental Health*, vol. 1-2, New York (N.Y.), Doubleday, 1970.

GREENWOOD, C., H. M. WALKER, N. TODD et H. HOPS, *Social Assessment Manual for Preschool Level*, Eugene (Ore.), University of Oregon, CORBEH, Center on Human Development, 1979.

GRESHAM, F., «Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children», dans P. Strain, M. Guralnick, H. M. Walker, (éd.), *Children's Social Behavior : Development, Assessment and Modification*, New York (N.Y.), Academic Press, (sous presse).

HARRÉ, R. et R. LAMB., *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1984.

JOBIN, M., *La signalisation continue à l'école : procédure de prévention et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1983.

KAUFFMAN, J. W., *Characteristics of Children's Behavior Disorders*, Toronto, Merrill Pu. Co., 1985.

KAUFFMAN, J. W., *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth*, 4e éd., Toronto, Merrill Pu. Co., 1989.

KENDALL, P. H., R. M. LERNER et W. E. CRAIGHEAD, «Human Development and Intervention in Childhood Psychopathology», *Child Development*, n° 55, 1984, p. 71-82.

LAKIN, K., «Research-based Knowledge and Professional Practices in Special Education for Emotionally Disturbed Children», dans C. Smith, B. Wilcotts, (éd.), *Current Issues in Behavior Disorders*, Des Moines (Iowa), Department of Public Instruction, 1982.

LEMIEUX, C., *Étude des services offerts aux élèves mésadaptés socio-affectifs dans les milieux scolaires de niveau secondaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1986.

MASH, E. J., «Treatment of Child and Family Disturbance : A Behavioral-systems Perspective» dans E. J. Mash et R. A. Barkley, (éd.), *Treatment of Childhood Disorders*, New York (N.Y.), The Guilford Press, 1989.

MILLER, L. E., J. EPP et E. McGUINNIS, «Setting analysis», dans F.H. Wood et autres, *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : A Training Manual*, Des Moines (Iowa), Department of Public Instruction, 1985, p. 57-87.

MULLEN, J. A. et F. H. WOOD, «Teacher and Student Ratings of the Disturbingness of Common Behavior Problems», *Behavioral Disorders*, vol. 11, n° 3, 1986, p. 168-177.

NELSON, M., «Techniques for Screening Conduct Disturbed Children», *Exceptional Children*, n° 37, 1971, p. 501-507.

POIRIER, M., R. TREMBLAY et M. FREESTON, *Sélection, traduction et validation d'une échelle québécoise d'évaluation du comportement en classe*. (Cahiers de psychologie), Sainte-Foy, Université Laval, 1992.

POLSGROVE, L., «Assessment of Children's Social and Behavioral Problems», dans W.H. Berdine et S. A. Meyer (éd.), *Assessment in Special Education*, Boston/Toronto, Little/Brown & Co., 1987.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire. Instruction 1992-1993.*

RICHMAN, N., J. STEVENSON et P. J. GRAHAM, *Preschool to School : A Behavioral Study*, New York (N.Y.), Academic Press, 1982.

ROYER, E., *École et hyperactivité : une étude des services éducatifs québécois*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 1990.

SCHAFER, E., «Development of Adaptative Behavior : Conceptual Models and Family Correlates», dans M. Begab, H. Garber et H. C. Haywood (éd.), *Prevention of Retarded Development in Psycho-socially Disadvantaged Children*, Baltimore (Md.), University Park Press, 1982.

SINCLAIR, E., S. FORNESS et J. ALEXSON, «Psychiatric Diagnosis : A Study of Its Relationship to School Needs», *Journal of Special Education*, n° 19, 1985, p. 333-344.

SKIBA, R. J., «The Importance of Construct Validity : Alternative Models for the Assessment of Behavioral Disorders», *Behavioral Disorders*, vol. 14, n° 3, 1989, p. 175-185.

WALKER, H. M., H. SEVERSON et N. HARING, *Standardized Screening and Identification of Behavior Disordered Pupils in the Elementary Age Range : Rationale, Procedures and Guidelines*, University of Oregon, Oregon Research Institute, University of Washington, 1987.

WALLACE, G. et J. M. KAUFFMAN, *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*, Colombus (Ohio), Merrill Pu. Co., 1986.

WEINER, A., *Identification des élèves en difficulté de comportement*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987.

WEINER, A., *Les élèves de niveau primaire en difficulté de comportement*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1983.

WEINER, A., *Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement : caractéristiques, besoins et services appropriés*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1982.

WOOD, F. H. et R. H. ZABEL, «Making Sense of Reports on the Incidence of Behavior Disorders-emotional Disturbances in School-age Populations», *Psychology in the School*, n° 15, 1978, p. 45-51.

WOOD, F. H., et autres, *The Iowa Assessment Model in Behavioral Disorders : A Training Manual*, Des Moines (Iowa), Department of Public Instruction, 1985.

ZENTALL, S. S., «Assessment of Emotionally Disturbed Preschoolers», *Diagnostique*, n° 11, 1986, p. 154-179.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-1585-01